

Pais e educadores, dois grupos à parte? Estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança

Marina Fuertes/ Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa; Universidade do Porto, Centro de Psicologia - marinaf@eselx.ipl.pt
Otilia Sousa/ Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa; Universidade de Lisboa, Instituto de Educação - otillas@eselx.ipl.pt
Clarisse Nunes/ Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa; Universidade de Lisboa, Instituto de Educação - clarisse@eselx.ipl.pt
Dalila Lino/ Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa - dalila@eselx.ipl.pt

Resumo

Duas linhas independentes de investigação, e por vezes paralelas, têm-se debruçado ora sobre o papel da parentalidade ora sobre as questões da educação de infância. Olhar comparativamente pais e educadores permite compreender melhor o contributo de cada um para a educação da criança e gera dados para a reflexão sobre formas de cooperação entre pais e educadores. A investigação prévia tem indicado que os educadores na escola, e os pais no seio da família oferecem à criança modelos educativos e oportunidades distintas, mas complementares. Consequentemente, procurámos comparar o comportamento de educadores (de ambos os sexos) e de pais (de ambos os sexos) com 41 meninos e 39 meninas entre os 3 e os 5 anos. Participaram 40 educadores com uma criança da sua sala respetiva e 40 pais com o seu filho ou filha na mesma situação quase-experimental. Aos participantes foi pedido que realizassem, em 20 minutos, um produto, à sua escolha, com materiais e ferramentas disponibilizadas. Pretendia-se descrever e comparar os dois grupos (educadores vs pais) quanto à: i) autoria dos produtos e cooperação; e ii) qualidade do comportamento interativo (empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio). O estudo indica que existem estilos de atividade e cooperação distintos nos dois grupos estudados. Comparativamente aos pais, os educadores estimularam mais a exploração bem como a resolução de problemas e a aquisição de novos conceitos suportando a proposta teórica de Lilian Katz.

Palavras-chave

Educação de infância, parentalidade, género, qualidade interativa, cooperação

Are parents and educators apart partners? A comparative study about the interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity

Abstract

Parenting and early childhood education are mostly two independent lines of research and sometimes apart. Rarely parents and educators have been compared in the same study with the same methodology. This comparative approach may permit to better understand each (parents and educators) individual contribute to child education and subsequently to support education-parents collaborative work. Nevertheless, both, the educators in educational settings and parents in family contexts play an important and complementary role in education by using different educational models and by offering different possibilities to learn and to explore. Therefore, we aim to study educators and parents behavior of both genders with children 41boys and 39 girls between 3 and 5 years old. For that purpose, 40 educators with a child of their group and 40 parents with their children were observed in a quasi-experimental laboratorial situation. Each adult was videotaped independently with one child using a variety of materials and tools to produce something of their choice during 20-minutes. This study aims to learn and compare parents and educators concerning: i) product authorship and cooperation, and ii) interactive behavior (namely on empathy, cooperativity, ability to challenge the child, reciprocity, elaboration). Our findings indicate that parents and educators had different interactive and pedagogical styles. Comparing with parents, educators offered more opportunities for child participation and challenged them with new concepts and problems.

Keywords

Early childhood education, parenthood, gender, interactive quality; cooperation

Introdução

Nas últimas décadas as perspectivas sistêmicas, como o modelo Bioecológico (Bronfenbrenner, 1992) ou modelo Transacional (Sameroff & Fiese, 2000), assumiram uma influência importante na teoria da educação de infância. A criança é só uma, mas vive em vários contextos recebendo múltiplas influências. Cada contexto é um habitat com uma cultura própria, com diferentes “personagens” que cumprem diferentes papéis. A criança aprende a coexistir nestes contextos organizando “modelos de representação interna” da sua agência no mundo (o que faço, como faço e qual a resposta que obtenho) que irá moldar os seus relacionamentos e estes as suas oportunidades de aprendizagem e de exploração. Estas representações internas são organizadas como mapas sociais internos onde se inscrevem a expectativa social e autoimagem da criança (Bowlby, 1969). Tipicamente, o primeiro contexto de vida é a família. Este contexto oferece à criança um envolvimento afetivo, um estilo comunicativo e um modelo relacional que a preparam para se relacionar com os outros e lhe oferecem (ou não) a segurança para explorar o mundo (Bowlby, 1969). Os pais introduzem diariamente a criança a novas experiências sociais, fomentando competências emergentes, oportunidades de treino e de aprendizagem no seu meio envolvente (Feldman, Eidelman & Rotenberg, 2004). Esta ação é tão mais bem-sucedida quanto mais ocorrer na *zona próxima de desenvolvimento da criança*. De acordo com Vygotsky (1978), o adulto orienta a criança trabalhando um passo à frente das competências emergentes da criança apoiando-a numa complexa mudança simbólica progressiva. Para a maioria dos pais, este é um processo intuitivo de tentativa erro, mas os profissionais de educação agem intencionalmente com base na sua experiência profissional, formação académica e conhecimento científico pedagógico.

Educadores e Pais

Lilian Katz (1983) assume a importância e complementaridade dos papéis dos pais e dos educadores na aprendizagem e desenvolvimento da criança. A autora estabelece sete categorias que distinguem os papéis dos pais e dos educadores: função, intensidade afetiva, vinculação, racional, espontaneidade, parcialidade e responsabilidade. Os pais, sem um papel estipulado e definido por regras, são as figuras de vinculação por excelência partilhando uma relação afetiva com a criança (Volling, McElwain, Notaro, & Herrea, 2002). Pais, estes, que são espontâneos, parciais e investidos de responsabilidade pela criança. Do lado dos educadores a sua intencionalidade pedagógica decorre de um papel profissional claramente definido (Olson, 2005). Estes profissionais estão apostados mais

na educação do que na relação afetiva e individualizada com cada criança, sendo a sua prática orientada para o *grupo*.

Evidentemente, os dois contributos são importantes para a criança, tanto aprender na escola, estar em sociedade e contribuir civicamente como estabelecer objetivos e metas individuais impulsionados pela família. Um estudo que comparou a qualidade de interação de educadoras com crianças da sua sala, de educadoras com os seus filhos e de mães com os seus filhos numa situação pedagógica e interativa, indicou que existem poucas diferenças entre o comportamento das mães e das educadoras com os seus filhos (Farinha & Fuertes, 2018). As educadoras com os seus filhos tendem a comportar-se como as mães em geral. No entanto, estes dois grupos de mães distinguem-se das educadoras com crianças da sua sala. Pois, educadoras com crianças da sua sala aceitaram e integraram mais sugestões da criança, mostraram-se mais atentas e colaborativas com as suas ideias, bem como deram mais oportunidades de exploração e participação à criança. Este estudo indicou que o papel materno se sobrepõe ao comportamento educativo (embora não tenha sido observado a mesma profissional com uma criança e com o seu filho ou filha).

Comportamentos interativos, tarefas cooperativas e aprendizagem

Nas interações com os outros, a criança aprende a partilhar, a negociar, a ter espaço e a dar espaço. Com efeito, muitas aprendizagens realizadas pelas crianças dos 0 aos 6 anos ocorrem no seio das interações sociais estabelecidas com os seus pares e com os adultos (e.g., Bowman, Donovan, & Burns, 2000). No domínio da educação de infância estas experiências e interações são proporcionadas com intencionalidade pedagógica. A investigação tem indicado que a qualidade da interação educador-criança tem um impacto positivo na aprendizagem e no desenvolvimento infantil (e.g., NICHD, 2005; Peisner-Feinberg et al., 2001; Rimm-Kaufman, La Paro, Downer, & Pianta, 2005; Schweinhart, & Weikart, 1989). Contudo, a investigação revela que apenas as interações responsivas, nas quais os adultos criam um clima de apoio interpessoal, de escuta ativa, de respeito mútuo, de reconhecimento da agência e da competência da criança, favorecem a construção do conhecimento social, emocional, intelectual e físico (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004).

Em Portugal, os estudos realizados por Oliveira-Formosinho com educadores estagiários (2002, 2003) e com profissionais experientes (2001, 2003) revelam melhores resultados no domínio da sensibilidade do adulto e da autonomia concedida à criança do

que no âmbito da estimulação. As educadoras com uma abordagem pedagógica tradicional que obtiveram piores resultados do que as educadoras com um modelo socio-construtivista (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Novo e Mesquita-Pires (2009), com resultados idênticos, aduzem que as interações estabelecidas não revelam uma escuta ativa da criança, nem o reconhecimento da competência da criança que raramente é envolvida numa parceria e colaboração no seu próprio processo de aprendizagem.

Não só o comportamento do adulto, mas a natureza e o tempo da tarefa, no qual as interações se estabelecem, afetam a qualidade. As tarefas cooperativas de realização conjunta (construir algo com materiais à disposição), para além de incluir a interação com outro, envolvem a criança numa tarefa que implica definir objetivos, planear, tomar decisões, manipular materiais e ferramentas, realizar algo do ponto de vista motor, e fazer opções estéticas (Gauvain & Rogoff, 1989).

1. Objetivos

Na esteira da linha de pesquisa Tandem (Brandes et al., 2012; 2015), procura-se descrever e comparar o comportamento dos pais e dos educadores quanto à qualidade da interação, nas dimensões da empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio. Igualmente, procuraremos descrever as oportunidades proporcionada à criança, por estes dois grupos de cuidadores, quanto à autoria e cooperação na tarefa. Neste capítulo de livro são usados dados parcelares da investigação Tandem Portuguesa (parte da amostra e das medidas recolhidas), de acordo com os objetivos propostos.

2. MÉTODOS

2.1 Participantes

Neste estudo incluem-se dois grupos de estudo: - *o grupo dos pais* - composto por pais do género masculino e mães e - *o grupo dos educadores* - composto por educadores do género masculino e educadoras. No *grupo dos pais* participaram 28 mães e 12 pais do género masculino e no *grupo educadores* participaram 30 educadoras e 10 educadores do género masculino. As duas amostras eram muito aproximadas em termos socioeconómicos, idade dos participantes e anos de escolaridade. Os pais tinham uma escolaridade média de 14 anos e uma média de idades de 37 anos. Enquanto os educadores tinham em média 17 anos de escolaridade e 35 anos de idade. Cada educador era observado com uma criança da sua sala escolhida aleatoriamente e cada pai com um dos

seus filhos. Os educadores estavam com as crianças na prática há pelo menos 6 meses, tempo mínimo para a afiliação educador-criança (NICHD, 2005).

As crianças dividam-se em 41 meninos e 39 meninas, que não apresentavam problemas de desenvolvimento e 30 eram primogénitos. As famílias e os educadores eram de classe média (classe média baixa a alta) e apenas dois pais se encontrava desempregados. A maioria dos pais e das mães era de nacionalidade portuguesa, à exceção de um pai da Europa de leste e de dois pais africanos. Apenas três educadores e duas educadoras não tinham mais de 5 anos de serviço. As restantes educadoras tinham entre 5 e 10 anos de serviço e todas tinham formação licenciatura ou mestrado em Educação Pré-Escolar.

2.2 Procedimentos

Aos participantes foram apresentados os objetivos e os procedimentos do estudo bem como entregue um folheto explicativo. A participação dos educadores, pais e crianças regeu-se pelas normas do livre consentimento informado de acordo com as normas da APA.

O levantamento de dados demográficos foi realizado através de um inquérito dirigido aos pais e aos educadores.

As diádes (adulto-criança) foram filmadas em interação numa situação lúdica semi-experimental entre educador-criança ou pai-filho(a) (sem a presença da investigadora). As filmagens decorreram em contexto de Creche/Jardim-de-Infância (espaço conhecido da criança), numa atividade livre de construção conjunta com materiais pré-determinados de acordo com o estudo TANDEM original (Brandes et al., 2012) (sempre os mesmos e nas mesmas quantidades, em todas as atividades de construção).

Os participantes tiveram acesso a duas malas (cf. Figura 1) para usarem livremente, uma contendo materiais (placas de madeira, papel colorido, fio de pesca, ataches, olhos autocolantes, missangas coloridas, palitos, rolhas, papel canelado, feltro, limpa cachimbos, arame fino, caixa de ovos, bolas de esferovite, canudos de papel higiénico, lã, anilhas de metal e palhinhas), e a outra contendo ferramentas (pistola de cola quente, alicate e tesoura). Foi também disponibilizado um cronómetro para que os participantes monitorizassem o tempo da atividade.



Figura 1. Conteúdo das malas TANDEM (materiais e ferramentas)

2.3 Cotação e aferição dos dados

Para avaliar e estudar a qualidade das interações, foi utilizada uma escala TANDEM (cf. Tabela 1), traduzida e adaptada por Rita Brandes (Brandes et al., 2012). A escala, organizada em 6 categorias, pontuável de 1 a 5 (1 ponto corresponde a “discordo totalmente”; 2 pontos a “discordo um pouco”; 3 pontos a “concordo em parte”; 4 pontos a “concordo bastante” e 5 pontos a “concordo totalmente”). A cotação final foi obtida em consenso por acordo em conferência de cotadores, não sendo necessário calcular o nível de acordo.

Tabela 1

Escala de avaliação da qualidade interativa do adulto

Dimensão	Itens correspondentes em cada dimensão
Empatia	- Reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão. - Apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras). - Dá feedback positivo e respeitador.
Desafio	- Encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos. - Coloca perguntas que estimulam a reflexão. - Usa conceitos desconhecidos da criança. - A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento.
Atenção e reciprocidade	- Organiza a atividade como uma situação de competição. - Adota as sugestões e/ou iniciativas da criança. - Espera com paciência pelas decisões da criança. - Está virado para a criança e procura o contacto visual com a mesma.
Cooperação	- Observa a criança e só participa verbalmente. - Atua ele próprio e deixa a criança observá-lo. - Ambos seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual. - Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.
Qualidade da comunicação	- Exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança. - Acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança. - Tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.

2.3 Análise dos dados

Os dados foram analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial, usando a versão 22 do programa SPSS. A estatística descritiva foi usada para calcular as médias e os respetivos desvios padrão dos pais e dos educadores. A estatística inferencial foi usada para calcular as diferenças de média entre pais e educadores na pontuação dos itens da escala da interação e nos comportamentos de comunicação verbal. O estudo correlacional permitiu descrever a associação entre os comportamentos dos adultos e as variáveis da criança. O nível de significância foi assumido a .05 e a normalidade da distribuição das variáveis foi testada para efeitos de decisão entre estatística paramétrica e não paramétrica.

3. Resultados

3.1 Autoria do produto nas díades pai-filho(a) e nas díades educador-criança

O espaço de decisão e autonomia da criança podem ser analisados a partir da observação da autoria do produto. Neste sentido, verificamos que mais crianças elaboraram produtos por si (só com o apoio do adulto) com os educadores do que com os pais. Nas díades pai-filho(a) a prevalência da autoria do produto final é do adulto. Por fim, nas díades educador-criança, a quantidade de produtos realizados em partes iguais pelo educador e pela criança é superior à das díades pai-filho(a) (cf. Tabela 2). No entanto, mais díades elaboram os produtos em conjunto no grupo dos pais com os filhos do que no grupo dos educadores com as crianças.

Tabela 2

Frequência da distribuição da participação do adulto e da criança na realização de produtos

	<i>Quem realizou o produto</i>			
	<i>Aos dois</i>			
	<i>Criança</i>	<i>atores em</i>	<i>Adulto</i>	<i>Total</i>
	<i>partes iguais</i>			
Educador	15	17	8	40
Pai	1	16	23	40
Total	16	33	31	80

3.2 Relação entre o papel do adulto (pai ou educador) e a qualidade interativa diádica

Numa fase seguinte do trabalho, recorreremos às escalas Tandem para avaliar a qualidade da resposta interativa dos pais e dos educadores participantes no estudo. Tal como podemos observar na Tabela 3 dos 18 itens analisados, em 10 itens os comportamentos dos educadores e dos pais foram distintos.

Tabela 3

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos de educadores e pais

	<i>Educadores-criança</i>		<i>Pais-filho(a)</i>		<i>t</i>	<i>p<</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
<i>Encoraja a criança a explorar e a analisar problemas desconhecidos</i>	3.45	1.14	2.51	1.17	3.585	.001
<i>O adulto adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.</i>	3.85	1.72	3.20	1.20	2.349	.021
<i>O adulto espera com paciência pelas decisões da criança.</i>	3.70	1.11	2.93	1.27	2.770	.005
<i>O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão.</i>	3.23	1.03	2.63	.98	2.903	.009
<i>O adulto usa conceitos desconhecidos da criança.</i>	2.88	1.29	2.10	1.06	2.677	.004
<i>O adulto observa a criança e só participa verbalmente.</i>	2.20	1.25	1.13	.35	5.346	.001
<i>O adulto atua ele próprio e deixa a criança observá-lo.</i>	2.18	1.20	3.00	1.38	-2.860	.005
<i>Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.</i>	3.85	1.31	2.98	1.21	-2.669	.003
<i>O adulto organiza a tarefa como uma competição com outros</i>	1.28	1.15	1.28	.64	-2.786	.007
<i>O adulto compete com a criança durante o jogo</i>	1.63	.90	2.36	1.31	-2.916	.005

5. Discussão dos resultados

O presente estudo tinha como objetivo descrever e comparar o comportamento interativo dos Educadores e dos Pais com crianças em idade pré-escolar, durante uma atividade lúdica de construção conjunta.

As diferenças mais evidentes e transversais traduzem os papéis desempenhados por educadores e por pais. Os dados sugerem que os educadores comparativamente aos pais favoreceram a criança como agente da ação, permitindo-lhe um maior protagonismo, deixando-a fazer por si ou de trabalhar colaborativamente. Os pais, por seu lado, partindo das ideias da criança manufaturaram partes do produto. Tomasello, Kruger e Ratner

(1993) propõem uma progressão da aprendizagem por imitação, por instrução e por colaboração. Colaborar com outros é uma capacidade que começa a instalar-se nos anos iniciais de escolarização e que é vital na aprendizagem cultural. Esta capacidade de aprender com outros não apenas a fazer coisas, mas a compreender situações em termos de objetivos e intenções dos outros, apropriando-se dos seus pontos de vista através de atividades conjuntas é uma capacidade distintiva dos humanos.

Atendendo à tipologia de Tomasello e colegas (*op.cit*), o educador de infância parece recorrer à aprendizagem por colaboração. Podemos colocar a hipótese de que a formação académica dos Educadores poderá contribuir para este estilo de interação em que o adulto assume o papel de apoio à ação da criança (*scaffolding*), promovendo a colaboração e dando espaço para que, em segurança, a criança explore e crie. Os educadores tendo, desejavelmente, estudado pedagogias de participação ativa, aprendem a valorizar e a organizar estratégias de participação da criança de modo a que esta construa uma imagem positiva de si enquanto ator no mundo (Oliveira-Formosinho, 2013).

No entanto a aprendizagem ocorre, também, através da modelização ou da explicação de outros mais sabedores (Rogoff, 2003). De acordo com a citada tipologia (Tomasello et al., 1993), os pais recorrem mais ao “*faz como eu*”. Os pais ao agirem podem, por vezes, substituir-se à criança na elaboração do produto. Se, por um lado, este comportamento pode limitar algumas intervenções da criança, e tal poderia explicar que as crianças revelem mais sinais de aborrecimento com os pais, por outro lado, podemos também considerar que os pais podem estar a agir como modelos de ação para a criança (Meltzoff, 1999). Neste caso, podemos inferir que pais e educadores ao agirem de forma diversa, estão a fornecer à criança modelos diferentes de aprendizagem: os educadores usam um modelo colaborativo de aprendizagem, enquanto os pais mostram preferência pela instrução (ao darem sugestões) e pela imitação (ao fazerem e deixarem a criança observar). Retomando à proposta de Lilian Katz (1983), efetivamente parece, com base nos dados enunciados, que os educadores optam por uma abordagem orientada para o grupo (estimulando práticas colaborativas) enquanto os pais por comportamentos marcadamente individuais (estimulando a competição), fornecendo a realização de modelos a seguir. Ao longo da tarefa o comportamento dos pais parece mais espontâneo e decorrente da própria ação enquanto o educador parece influenciado conhecimento profissional, em que conteúdos pedagógicos e prática se fundem na ação educativa.

Especulamos que estamos perante adultos com papéis e estatutos diferentes na vida da criança e, também, com diversas conceções de aprendizagem e de

desenvolvimento que, por isso, as crianças são expostas a situações em que há uma diversidade de caminhos para aprender. Poderemos, então, adiantar que pais e educadores estão a agir de forma complementar, seguindo modelos de ensino que supõem estratégias de aprendizagem diversas, permitindo à criança aprender por colaboração, por imitação e por instrução (e.g., Tomasello, 2010; Goldman & Pellegrino, 2015).

É importante salientar que os pais desafiam a criança de forma diferente, estimulando a competição e o aperfeiçoamento do seu comportamento, enquanto os educadores desafiam a criança com novas ideias e propostas ou, ainda, a pensarem sobre as suas ideias. Um estilo apoiado na motivação para a tarefa por parte dos pais, enquanto os educadores envolveram a criança agiram orientados pela reflexologia praxeológica da profissão de educador (Oliveira-Formosinho, 2013). Na verdade, de modo geral, os pais tentam preparar o seu filho ou filha para se suceder, individualizar, adaptar e fazer amigos (parceiros) enquanto os educadores, assumindo as funções da escola desejavelmente tentam preparar as crianças para serem cidadãos participativos e responsáveis (Olson, 2005). Este conflito de interesses entre o papel educativo dos pais e dos profissionais de educação é patente sempre que verificamos que os educadores quando brincam com os seus filhos não se diferenciam dos outros pais afastando-se do comportamento dos educadores do nosso estudo (Farinha & Fuertes, 2018). Efetivamente, os educadores com os seus filhos observam menos, participam mais e relegaram mais a criança para observador (*op cit*). Por ventura, a criança recebe os dois inputs: um que a prepara quer para um desempenho individual e outro para o ajuste social. Na verdade, o desempenho individual depende largamente da aceitação social do indivíduo e da capacidade de estabelecer parcerias e vice-versa são interdependentes. Evidentemente estes resultados não foram observados no quotidiano da criança (em casa ou na escola) mas terá efetivamente a criança oportunidade de agir e ser apoiada nas suas iniciativas e projetos na escola ou de participar em atividades com os pais aprendendo com o seu modelo? Ou será que observamos o “ótimo” que raramente acontece? Será que seriam estas as oportunidades que a criança teria se os pais e os educadores tivessem 20 minutos de atividade contínua com ela, numa tarefa colaborativa e individualizada (ou pelo menos em pequeno grupo)? O rácio de educador-criança na educação de infância em Portugal (1 para 14 em média) dificilmente permitem com regularidade este tipo de oportunidades.

Por fim, e na esteira da pesquisa portuguesa anterior (Fernandes et al., 2018; Ferreira et al., 2016; Barroso et al., 2017), verificamos que embora os resultados obtidos

pelos educadores seja melhor do que os dos pais, em muitos itens relacionados com a estimulação e desafio os resultados obtidos são inferiores a 4 (i.e., não ocorrem frequentemente).

Embora, afastemos ilações diretas dos resultados, os nossos dados adicionam-se a um corpo de resultados que corroboram a proposta teórica de Katz (1983) na educação de infância, de Tomasello (Tomasello, Conti-Ramsden, & Ewert, 1990) na área da comunicação e das perspectivas bioecológicas do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1992).

Em síntese, este estudo desafia-nos a pensar sobre os papéis dos adultos da vida da criança, sobre as suas oportunidades de participação e de experimentar a sua mestria em atividades individualizadas e de cooperação, bem como sobre as questões de género. Consequentemente, lança-nos a oportunidade de refletir sobre a formação dos educadores e a prática educativa em educação de infância. Sugere-se a necessidade do reforço das pedagogias participativas e das práticas colaborativas com as famílias na formação dos educadores (Lino, 2016; Oliveira Formosinho, 2013; Vasconcelos, 2004).

6. Limitações e futuros estudos

O presente estudo apresenta limitações próprias dos trabalhos experimentais sujeitos ao efeito de filmagem e à necessidade de observar condições experimentais idênticas para os dois grupos de estudo. A prática diária da educação de infância portuguesa e os estudos das famílias portuguesas raramente identificam que a criança está 20 minutos em interação individualizada e cooperativa com um adulto. Como é difícil encontrar espontaneamente este tipo de interação, para estudarmos o comportamento do adulto e da criança nesta condição, a situação teria de ser proporcionada.

Num desenvolvimento deste trabalho e sabendo que os vídeos são muito ricos do ponto de vista observacional, importa continuar a explorar novas dimensões de análise como por exemplo: descrever/detalhar que materiais usaram e escolheram os pais e os educadores (e.g., cartolina, etc.), ou descrever o tipo de elogios, críticas, perguntas formulados. Com efeito, este estudo aponta diferenças na atuação dos pais e dos educadores, numa próxima fase do estudo seria importante olhar a natureza dessas diferenças. Por exemplo, até que ponto um certo tipo de elogio realmente motivou a criança? Ou em que momentos a criança se aborreceu e desinvestiu de participar?

Referências bibliográficas

- Barroso, I. Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2017). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré-escolar. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 7(1), 41-62.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. I). London: Penguin Book.
- Bowman, B.T., Donovan, M.S. & Burns, MS (Eds.) (2000). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brandes, H., Andra, M., Roseler, W. & Schneider-Andrich P. (2012). *Does gender make a difference? Tandem study of a pedagogical activity of female and male ECE workers*. Paper presented on the international conference “Men in early childhood education and care”, Berlin.
- Brandes, H., Andra, M., Roseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2015). Does gender make a difference? Results from the German “tandem study” on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal*. 23(3), 315-327. doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043806.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-248). Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Farinha, S. & Fuertes, M. (2018) Quando sou mãe e quando sou educadora! Comparando Mães e Educadoras (com os seus filhos ou com outras crianças) numa tarefa colaborativa com a criança. *Educacionais. Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, in press.
- Feldman, R., Eidelman, A.I. & Rotenberg N. (2004). Parenting stress, infant emotion regulation, maternal sensitivity, and the cognitive development of triplets: a model for parent and child influences in a unique ecology. *Child Development*, 75(6), 1774-91. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00816.x.
- Fernandes, I., Fuertes, M., Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., & Sousa, O. (2017) Estudo comparativo acerca do comportamento e comunicação materna e paterna em atividade conjunta com os seus filhos de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXXVI): 295-310. doi: 10.14417/ap.1240

- Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar. *Revista Educação: Da Investigação às Práticas, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais*. 2, 79-100.
- Fuertes, M. Castro, S., Faria, A., Alves, M., Osório, T. & Sousa, O. (2017) Interação e comunicação dos pais com crianças de 15 meses. *Psicologia USP*, São Paulo, 28 (3), 346-357 doi:10.1590/0103-656420160154 .
- Goldman, S. R. & Pellegrino, J. W. (2015). Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 33–41. doi: 10.1177/2372732215601866.
- Gauvain, M. & Rogoff, B. (1989). Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology*, 25(1), 139-151.
- Katz, L. (1983). Distinction entre maternage et éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 92, 301–319. doi:10.7202/900415ar.
- Lino, D. (2016). Early childhood education: Key competences in teacher education. *Educatia Plus*, 15, 7-15. doi:10.24250/SI/.2016.jpe.a1a.DL.p
- Meltzoff, A. (1999). Born to learn: What Infants Learn from Watching Us. In Fox, N. & Warhol, J.G. (Eds.), *The Role of Early Experience in Infant Development* (pp.1-10). Skillman, NJ: Pediatric Institute Publications.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development: Results of the NICHD study of early child care and youth development*. NY: Guildford Press.
- Novo, R. & Mesquita-Pires, C. (2009). A Interação do adulto com A(s) Criança(s) In J. Formosinho (Eds.). *Desenvolvendo qualidade em parcerias*. (pp. 123-145). Porto: Porto Editora.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. et al., (2001). The relation of pre-school child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In Oliveira-Formosinho e Formosinho

- (Eds). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. (pp. 80-103). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In Oliveira-Formosinho (Ed.). *A Supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). Childhood Pedagogy: the importance of interactions and relations. Laevers e Heylen (Eds.). *Involvement of Children and Teacher Style – Insights from an international study on experiential education* (pp. 111-127). Leuven: Leuven University Press
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis da participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*, (pp. 13-43). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo (2004). Children's perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 103-114.
- Olson, D. (2005). *L' école: entre institution et pédagogie*. Paris: Retz.
- Rimm-Kaufman, S., La Paro, K., Downer, J., & Pianta, R. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105, 377-394.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Sameroff, A., & Fiese, B. (2000). Transactional regulation and early intervention. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp.135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schweinhart, L. & Weikart, D. (1989). Early childhood experience and its effects. In A. Bond, & E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 81-105). Thousand Oaks: Sage Publish.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: findings from pre-school to end of key stage 1*. London: DfES.

- Tomasello, M. (2010). *Human communication is thus cooperative to the core, and it helps in coordinating collaborative activities as well*. MIT Press, Cambridge Massachussets.
- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G., & Ewert, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: Differences in breakdown and repair. *Child Language*, 17(1), 115-130. doi.org/10.1017/S0305000900013131.
- Tomasello, M., Kruger, A. & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-511. doi:10.1017/S0140525X0003123X.
- Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Infância, Família, Comunidade e Educação*. 38(1-3), 109-127.
- Volling, B. L., McElwain, N. L., Notaro, P. C. & Herrea, C. (2002). Parents' Emotions Availability and Infant Emotional Competence: Predictors of Parent-Infant Attachment and Emerging Self-Regulation. *Journal of Family Psychology*. 16, 447-465. doi: 10.1037//0893-3200.16.4.447.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.